

со всеми взрослыми и сверстниками (теперь уже без напоминания взрослого), называют заведующего, воспитателей, няню и всех сотрудников и знакомых по имени и отчеству. У детей закрепляются умение выслушивать взрослых, внимательно выполнять их требования, вежливо обращаться с просьбой и просить разрешения войти в кабинет заведующей или врача, благодарить за услугу, при необходимости предложить свою помощь. Их приучают с уважением относиться к труду и отдыху старших, дружить с товарищами, проявлять заботу о маленьких, оказывать им помощь, стараться успокоить плачущего, заняв его игрушкой.

Правила, регулирующие общение детей, тоже заметно возрастают: ребят приучают справедливо разрешать споры и разногласия; дружелюбно напоминать сверстнику те или иные правила поведения; самому отвечать за ошибки, не перекладывая свою вину на других. И постепенно подводят их к умению выполнять правила поведения в отсутствие взрослых.

Детей учат самостоятельно поддерживать порядок в групповой комнате и на участке. Оставленные не на месте или в беспорядке вещи, игрушки расцениваются как явление чрезвычайное. Большое значение придается выработке бережного отношения не только к личным вещам, но и ко всему общественному имуществу детского сада.

У детей формируют культуру деятельности на занятиях и вне их. Их учат объединяться для совместных игр, труда, согласовывать свои действия и замыслы друг с другом, считаться с мнением большинства. У детей воспитывают умение делиться игрушками и материалами, по необходимости ждать и уступать, уважать труд другого, справедливо разрешать споры. Ребенок должен уметь подготовить все необходимое для игры или занятия, не нарушая общего порядка в группе. В процессе деятельности уметь элементарно планировать ее ход. Детей учат завершать деятельность.

Значительное место отводится воспитанию у детей культуры речи — способности отвечать, вступать в разговор со взрослыми, поддерживать беседу, задавать вопросы, четко и ясно формулируя мысль и употребляя вежливые формы обращений, отвечать на вопросы полным ответом с хорошей дикцией и ясным произношением, разговаривать приветливо в доброжелательном тоне.

Детям прививают навыки общественного поведения: первыми здороваться со всеми знакомыми, прощаться, вежливо благодарить за оказанную услугу, помощь или заботу, уметь проявить внимание и предупредительность к старшим, пожилым людям, родителям (поднять оброненную вещь, придержать дверь и пропустить вперед себя, предложить помощь и т. д.); умение вести себя в общественных местах организованно, сдержанно, не нарушая покоя окружающих и не привлекая к себе их внимания, по необходимости

уступать место взрослым и маленьким детям.

Немалое значение придается культуре общения детей как способу выражения нравственных чувств — коллективности, товарищества.

Вот программа воспитания у детей навыков и привычек, способствующих формированию нравственного поведения. Если она осуществляется непрерывно на протяжении всего дошкольного детства и в единстве со всеми другими задачами воспитания, предусмотренными программой, то поведение ребенка становится выражением его воспитанности.

Д. ОСТРОВСКАЯ

Ребенок играет один

Всем известно, насколько важна игра в детском возрасте. В детском саду игру развивают, руководят ею опытные воспитатели. Программой воспитания предусмотрены самые разнообразные игры и игровые занятия, обеспечивающие своевременно развитие у детей сенсорных и моторных навыков, речи, ознакомление их с окружающим. Детские учреждения располагают необходимыми, соответствующими возрасту детей игрушками и игровыми материалами. А главное, дети, находясь в непрерывном общении, легко вступают в совместные игры по знакомым сюжетам — так называемые сюжетно-ролевые игры. Многочисленными исследованиями доказано, что именно эти игры способствуют формированию навыков игрового общения, становлению детской личности, развитию воображения, внимания, памяти, мышления, речи и других психических функций; одновременно развивается и совершенствуется сама игра.

Сюжетно-ролевая игра — особая форма игровой деятельности. В ней отражаются знания детей о мире взрослых, воспроизводятся в игровой форме различные действия взрослых, недоступные ребенку в реальных условиях. Игровая ситуация позволяет ему представить себя не только в роли мамы или папы, врача, воспитателя, продавца, шофера, моряка, летчика, но и в роли льва, собаки, белого медведя. Он может вообразить себя даже неодушевленным предметом — кораблем, машиной, самолетом и т. д. «Ж-ж-ж, — подражает 4-летний Слава самолету, — захожу на посадку... У-у-у-тр-р... Все, приземлился!»

Разнообразие игровых сюжетов зависит от опыта ребенка, от того, что он видел (сам или по телевизору), от того, какие ему читали книги, какие он слушал радиопередачи и пластинки, но в первую очередь — от того, в какие игры играют его друзья по детскому саду, сверстники или старшие дети во дворе. Иногда бывает так, что в одной из групп одного и того же детского сада

наряду с обычными, общепринятыми сюжетами становится популярным какой-то неожиданный, новый сюжет, например, сооружение подземного перехода под улицей (если недавно такое строительство началось вблизи детского сада), или проигрывается новая сказка, прочитанная воспитателем в этой группе. Но обычно, когда в игре участвует несколько детей, они разыгрывают один из знакомых им всем сюжетов, ставших уже традиционными. Игрушки, выпускаемые промышленностью, также наталкивают детей на определенный сюжет, задают последовательность игровых событий, т. е. тоже поддерживают стандартный сюжет. Часто власть подобного рода игровой «традиции» столь сильна, что дети дружно осуждают всякую попытку изменить или по-новому конкретизировать знакомый сюжет игры.

Особенно сильна привязанность детей к стереотипным сюжетам игры в среднем возрасте. В этот период даже предложения взрослого (неизменный авторитет) как-то изменить сюжет игры принимаются с трудом или отвергаются вовсе. «Ты неправильно играешь», — заявляют дети ребенку, не разделяющему их желания проигрывать в очередной раз привычный вариант стандартной игры, например «в больницу», и в результате он оказывается вне коллектива. Следует учитывать, что дошкольники еще не всегда владеют навыками игрового общения настолько, чтобы договориться друг с другом о том или ином изменении в сюжете. Предложение одного из малышей внести хоть что-то новое в игру вызывает необходимость совместного обсуждения и перестройки сюжета, может быть, введения новых ролей, и т. д. Это не всегда просто, и многими детьми, естественно, воспринимается как помеха в ходе «накатанной» игры. Легче и удобнее ограничиться привычным сюжетом, по усвоенному всеми образцу. И дети продолжают играть по-старому, часто находя у взрослого поддержку и одобрение.

Уверенность в том, что привычный вариант игры есть единственно правильный, типична для детей среднего дошкольного возраста. Эта уверенность берет начало в более младшем возрасте, когда ребенок усваивает игровые «образцы», предлагаемые ему взрослым в совместной игре или на занятии. Сам по себе такой показ полезен и даже необходим. Однако нередко взрослый, показавший то или иное игровое действие, поощряет и хвалит ребенка за его точное повторение и не всегда поддерживает попытки варьировать его. У детей таким образом быстро закрепляются определенные игровые стереотипы, за неизменностью которых они следят даже в отсутствие взрослого. Конечно, подобная крайность неблагоприятно воздействует на развитие воображения, тормозит становление творческого начала в игре.

Лишь к старшему дошкольному возрасту игра детей становится более гибкой, подвижной и творческой. Дети не только повторяют тот или

иной знакомый сюжет, изредка меняясь ролями, но и обогащают его, привлекая новые знания, вводят в игру дополнительные действующие лица, новые роли, фантазируют, понимая друг друга с полуслова. В этот период уровень игрового общения гораздо выше, что и позволяет детям играть более интересно и разнообразно.

Значит ли это, что до шести лет ребенок не может играть свободно, придумывая различные игры, по-своему изменяя их сюжеты? Конечно, нет. Любой ребенок имеет свой собственный жизненный опыт, и этот опыт как в зеркале отражается в его ведущей деятельности — в игре. Ведь дети играют не только в детском саду и не только со сверстниками. Очень многие дети любят и умеют подолгу и с интересом играть в одиночку. По данным исследователей, даже ребенок, посещающий дошкольное учреждение, играет самостоятельно, вне детского коллектива, около 16—20 часов в неделю. У детей, по той или иной причине находящихся дома, такого времени, разумеется, еще больше.

Какие же дети чаще всего играют одни?

Во-первых, маленькие дети, так как они еще не умеют играть с другими детьми: игра находится в стадии становления, и сюжетно-ролевые отношения со сверстниками пока недоступны ребенку. В лучшем случае, маленькие дети играют рядом с кем-то, но никак не вместе. Ни о каком планировании игры, распределении ролей, динамике сюжетов еще не может быть и речи из-за несовершенства навыков общения. Дети 2—3 лет, даже умеющие говорить, еще не могут «сговориться». Это придет позже. А пока они отработывают в индивидуальной игре определенные игровые действия, имитирующие действия взрослых и связанные с каким-то знакомым сюжетом. Мальчик крутит руль и гудит — он шофер и машина одновременно. Девочка делает кукле укол, подражая действиям врача, моет посуду и пол, как няня в детском саду, но еще не называет себя ни врачом, ни няней.

К 4 годам ребенок уже не только часто принимает на себя роль, но и называет ее, игры его становятся разнообразнее. Однако и в этом возрасте дети еще не в состоянии учитывать роли других участников игры, их игровые цели и взаимоотношения, что очень ограничивает возможность игрового взаимопонимания: совместная игра по существу сводится к повторению каких-то усвоенных игровых действий, почти не связанных с действиями других детей и лишь формально соединенных знакомым сюжетом.

Во-вторых, индивидуальная игра преобладает у детей, почему-либо долго находящихся вне детского коллектива. Это дети, не посещающие детский сад, дети, которые часто болеют и соответственно редко бывают в коллективе, дети, которых ограждают от «лишних контактов» не в меру заботливые мамы и бабушки, и т. п. Такой ребенок вынужден играть один, потому что больше

играть не с кем, а совсем не играть он не может.

Если же такие дети попадают в детский коллектив, они нередко образуют такую разновидность «одиночек» в игре, кого не принимают в коллективные игры, так как они не имеют необходимых для этого навыков. Родители в подобных ситуациях удивляются: «Почему ты играешь один? Вон сколько детей вокруг!» Знакомят с детьми, предлагают и даже иногда требуют: «Ну-ка, играйте вместе! Примите Сашу в игру! То есть как это он не умеет? Тоже мне, премудрость!» Подобные меры остаются, как правило, безрезультатными. Если ребенок не умеет играть с другими детьми, его надо научить, а это не так просто и не так быстро делается, как может показаться. Хорошо, если кто-нибудь из детей (обычно старший и пользующийся определенным авторитетом среди играющих) возьмется за это и постепенно введет новенького в курс мало ему знакомых игровых взаимоотношений. В большинстве же случаев не подготовленные к совместным ролевым играм дети, если и участвуют в игре, то на незначительных ролях, ведут себя пассивно, никакой инициативы не проявляют. Они предпочитают играть одни, и нередко их одиночные игры бывают очень сложными, развитыми, интересными.

И, наконец, третью группу играющих преимущественно в одиночку составляют дети, испытывающие какие-то трудности в общении: дети с резко выраженными дефектами речи, просто застенчивые, робкие, замкнутые и малоактивные, так называемые «тихони». Не умея сговориться с другими малышами, отстаивать право на привлекающую их игровую роль, они сначала пытаются участвовать в совместных играх на любых условиях, радостно надеясь, что и им наконец повезет, а потом постепенно замыкаются и нередко сами отказываются от любых совместных игр. Свою же потребность в игре они удовлетворяют в индивидуальных играх. Характерно, что ребята, не принимаемые в коллективные игры из-за трудностей общения или недостаточного развития собственных игровых навыков (они и хотели бы играть со всеми, да их не берут), склонны к уединению во время игры; не любят говорить другим, во что они играют, а если в их игру пытаются включиться еще кто-нибудь, прекращают играть, прячут игрушки или сами прерывают начатую игру, уступая игрушки другим. Игра, очевидно, представляется таким детям делом глубоко личным, и вмешательство в нее посторонних им неприятно. Исключение может быть сделано только для близких взрослых, родителей, например, или кого-то другого, к кому они испытывают доверие.

Даня 3. (5 лет 2 мес.), спокойный, медлительный мальчик, почти никогда не участвует в совместных играх в группе детского сада, но часто с интересом за ними наблюдает. Если ему отводят в игре какую-нибудь роль (обычно вспомога-

тельную: чей-нибудь сын, пассажир в поезде и т. п.), он ведет себя робко, скованно, все делает медленно; ничего своего в игру не привносит, предпочитая выполнять прямые указания других детей. Обычно его заменяют кем-нибудь другим. Но когда все дети ушли на прогулку и Даня остался один (он недавно болел, и ему не разрешили гулять), то мальчик, взяв несколько игрушек со стеллажа, начал увлеченно играть. «Вот это лягушечки — маленькие, зеленые. Они в речке живут. Однажды они выплыли на берег и видят: около самой воды аист сидит, подстерегает их, наверное, съест их... Лягушонок Квак самый первый его увидел. «Спасайтесь! Сейчас вас склюнут!» — он так закричал и обратно в воду упрыгнул! И все за ним. А из воды это видела водяная волшебница. Она говорит: «Вас аист съест, если не принесете мне волшебный цветок. Я тогда его прогоню». И тогда Квак собрался, сел в кувшинку и поплыл за цветком...» и т. д.

Играл Даня около полутора часов. И его игра была настолько интересной, своеобразной, что казалось, это другой человек — так непривычно было видеть заторможенного, робкого мальчика, неспособного связать двух слов в игре с другими детьми, в совершенно новом качестве: он сочинял на ходу и тут же проигрывал интереснейшую сказку, с волшебными приключениями и сложными взаимоотношениями персонажей. Даня одновременно был как бы автором сюжета игры, сам же исполнял все роли, распределяемые между игрушками, говорил за них разными голосами: тоненьким — за лягушонка, грубым — за аиста, протяжным, мелодичным — за волшебницу: И сам за себя говорил, описывая их приключения, действия, рассуждая и придумывая игровые события.

В игре он пользовался и настоящей, так называемой «реалистической» игрушкой — пластмассовыми лягушечками, и предметами-заместителями, заменяющими как неодушевленный вспомогательный предмет (вместо кувшинки — круглая формочка для песка), так и живой персонаж (вместо аиста — деревянный стоячок, на который устанавливается планка при прыжках в высоту). Чрезвычайно широко использовалась при этом речь. Так, только в речевом плане было отражено все, что относилось к воображаемому персонажу — водяной волшебнице.

Несомненно, что игра подобного типа — сложная, интересная, игра-фантазирование — носит ярко выраженный творческий характер, требует развитого воображения, речи, особых знаний и умений. Такая игра сугубо индивидуальна, и ее редко можно наблюдать в детском коллективе. Характерно, что, как только Даня услышал, что дети возвращаются с прогулки, он сразу же убрал игрушки на место, сел и лицо его приняло привычное, спокойно-равнодушное выражение. «Почему ты не играешь дальше?» — спросили его. — «Я завтра еще поиграю, — сказал он смущенно, — когда опять прогулка будет». При детях

для него такая игра невозможна. Она не согласуется с принятыми в группе игровыми стереотипами, не отвечает ни одному из стандартных сюжетов — трудно ожидать, что она получила бы поддержку и распространение среди других детей. Дая чувствует это и ограждает свой мир игры от других.

Приведенный пример показывает особый характер индивидуальной игры дошкольника. У любого ребенка бывают часы, когда он играет один, — и у прекрасно адаптированного к условиям детского коллектива, и у изолированного от него по тем или иным причинам, и в детском саду, и в больнице, и, чаще всего, просто дома (если нет близких по возрасту братьев и сестер).

Индивидуальные формы игры появляются очень рано, предшествуя совместным, сюжетно-ролевым играм. В индивидуальной игре происходит первичное усвоение способов действий с игрушкой, отрабатывается последовательность игровых действий. Первые игровые навыки ребенок получает от взрослого: мама показывает дочке, как «кормят» и «укладывают спать» куклу, а потом дочка сама повторяет эти действия с теми же или другими игрушками. В раннем возрасте игры такого рода (часто их называют сюжетно-образительными) являются игровым отображением известных ребенку действий взрослого, соединенных тем или иным простым сюжетом. Так, играя, в «магазин», ребенок взвешивает «товар», «считает» воображаемые «деньги», при игре в «детский сад» — строит игрушки парами и т. д.

Знания и представления ребенка раннего возраста еще достаточно ограничены, он пока не в состоянии проиграть сколько-нибудь связный сюжет, в котором существенную роль играли бы не действия с предметами, а отношения между действующими лицами. Кроме того, для него в этот период на первом плане стоит необходимость овладения предметным миром, исследование свойств и качеств игрушек, усвоение способов действий с ними. Для малыша это совсем непросто, и различные перипетии сюжета отступают для него на второй план. Поэтому часто можно наблюдать, как настойчиво, с большим внутренним напряжением отрабатывает ребенок то или иное конкретное действие с игрушкой или другим предметом.

Вера С. (2 года 6 мес.) начала играть в детский сад. Посадила кукол, мишку и петрушку за игрушечный стол, строго объявила: «Обедать!» — и начала расставлять на столе блюдечки и чашки. Это действие настолько ее увлекает, что она, забыв об «ожидающих обеда» куклах, долго передвигает чашки и блюдечки, чтобы они не падали, чтобы рисунок на чашках был повернут везде в одну сторону и т. д. Потом она пытается составить чашки и блюдца горкой, с трудом добивается равновесия, и этим ее игра исчерпывается. «Я уже поиграла», — сообщает она и уходит. «Во что ты играла?» — спрашивает ее мама. «В дет-

ский садик», — отвечает Вера. — Все кушали в садике».

На этом примере мы видим, что, играя в просторную игру по бытовому сюжету, девочка в первую очередь выделила конкретное действие, которое типично для взрослого (например, няни) в отображаемой ситуации, и отрабатывала его, забыв на время об остальном, отодвинув его. «Отодвинутое» выступит на первый план позднее, когда предметные действия уже станут значимыми, привычными и не будут требовать специального внимания.

Постепенно расширяется опыт ребенка, запас его знаний об окружающем мире, совершенствуются его игровые навыки. Соответственно развивается и его игра. Игровые действия становятся более упорядоченными, последовательными, в большей степени соответствуют отображаемому сюжету и принятой роли. Закрепляются игровые действия, связанные с конкретными ролями, у ребенка формируется как бы «ролевой запас». Представления об игровых действиях и взаимоотношениях персонажей необходимы и для совместной сюжетно-ролевой игры, и для индивидуальной, когда ребенок играет с игрушками.

Психологи и педагоги считают, что в развитой игре дошкольника должны в первую очередь отображаться социальные отношения между людьми. В раннем и младшем дошкольном возрасте доминирует игра в «предметы», а у более старших детей ее сменяет игра в «отношения».

Отображение в игре социальных взаимоотношений постепенно выдвигается на первый план и представляет для ребенка основной интерес. Отношения людей и определяемые этими отношениями поступки, подчиненные определенному сюжету, и образуют ту канву, на которую опирается игровой процесс.

В индивидуальной игре ребенок обычно распределяет роли только между игрушками, не принимая роли на себя. Игра такого рода почти всегда сопровождается развернутой речью. Ребенок говорит за героя (ролевая речь), описывает происходящее (в описательных высказываниях), выражает свое отношение к событиям (в оценочных высказываниях). Включенная в игру эгоцентрическая речь выполняет регулирующую функцию по отношению к игровому процессу. Известно, что этап проговаривания необходим для закрепления тех или иных действий. Маленький ребенок одновременно осуществляет само действие и называет его: «Куколка чашку взяла. Чай пьет потому что», — бормочет, играя, 3-летняя Марина. Первая часть этого высказывания носит констатирующий характер: девочка называет действие, подавая кукле чашку; вторая его часть объясняет действие. В более сложных играх старших детей проговариваются и объясняются уже не конкретные действия, а поступки, отношения героев.

Таня (4 г. 5 мес.): «Девочка к коровке при-

бежала: «Коровка, коровка, дай мне молока!» — а коровка отвернулась: «Нет, не дам! Ты неумная! Ты когда чистая будешь, я все молочко отдам сразу». Девочка тогда заплакала — она испугалась очень потому что — и решила, что лучше она умоется. И пошла к речке. А около речки ягоды росли — красные. Девочка только стала есть их, а из кустов вышел Волк. «Не смей трогать! Это мои волчий ягоды!» А девочка попросила ягоды. Волк говорит: «Ладно». И девочка умылась, ягоды взяла и принесла коровке. А коровка дала им молочко. И они оба пили. А коровка ела ягоды, и тоже ей понравилось».

Здесь мы видим, как ребенок моделирует в игре достаточно сложную социальную ситуацию, в которую включены три героя, между ними возникают различные отношения.

Введение в игру игрушки как действующего лица дает ребенку большую свободу и в выборе сюжета, и в распределении ролей, и в их интерпретации. Малыш может без помех «руководить» действиями этих своеобразных «партнеров». Кукла не будет возражать и спорить (как мог бы возражать сверстник), поскольку она не имеет своего мнения по поводу организации игры, не претендует на те или иные роли. В совместной же игре ребенку приходится учитывать одновременно по крайней мере 4 различные позиции: 1) собственную, личную позицию «Я»; 2) роль, принятую на себя; 3) позицию партнера как человека; 4) позицию роли, выполняемой партнером. Ситуация, когда в качестве партнера выступает кукла, доступнее пониманию ребенка, особенно маленького.

При этом дошкольник, сам организуя игровую ситуацию, легко мотивирует действия игрушек. В такой игре он постепенно учится учитывать возможные точки зрения других персонажей, так как понять и проиграть возникшие отношения малыш может, только став мысленно на сторону конкретного персонажа. Умение встать на чужую точку зрения, посмотреть на события с нескольких разных позиций необходимо для игрового отображения социальных отношений, т. е. для развития сюжетно-ролевой игры. По мере овладения этими умениями он сам создает более сложные игровые ситуации, причем это происходит неосознанно. Такая индивидуальная игра может быть названа режиссерской, так как ребенок в ней, не принимая на себя определенной роли, а регулируя взаимоотношения действующих лиц, организует игру как режиссер.

Мышление дошкольника носит образный характер, тесно связано с воображением. Сменяющиеся друг друга яркие образные представления о ситуации делают возможной игру подобного типа. Она очень динамична, подвижна, сюжет гибко меняется под влиянием самых разных причин: будь то случайная ассоциация, воспоминание или появление нового предмета в поле зрения ребенка. Именно возможность ассоциативной динамики

сюжета является специфической чертой режиссерской игры. Как правило, в такой игре у ребенка нет заранее более или менее четкого представления о сюжете — он только приблизительно предполагает тематику игры.

Сева (5 лет 3 мес.) начал играть в присутствии детей «в Африку». Взгляд его упал на забытую на полу веревочку, которой была перевязана коробка с игрушками. «Змея! — испуганно вскрикивает мальчик. — К нам ползет змея!» И сюжет игры незаметно меняется: спасая детей от змеи, появляется новый персонаж — уже воображаемый — «индийский Йог» (видимо, имеется в виду индийский факир), он играет на дудочке, и змея уползает. Затем уже «добрая» змея становится активным участником игры, помогает детям в беде и приводит в змеинное царство, где она оказывается королевой. Она дарит им колечко, исполняющее желания, и т. д.

На этом примере мы видим, как сюжет игры видоизменяется в результате последовательных ассоциаций: веревка — змея — факир (заклинатель змей) — добрая змея — королева из мультфильма «Волшебное кольцо» — исполнение желаний.

Чем шире и богаче индивидуальный опыт ребенка, тем более сложные и неожиданные ситуации возникают в его игре. Одни дети чаще «проигрывают» сюжеты известных им книг, сказок, мультфильмов, другие — предпочитают отображать в игре подмеченные ими в жизни взаимоотношения людей: иногда жизнь своей детсадовской группы, иногда — семейные. Уже в 6 лет многие мальчики, играя в солдатики, разыгрывают сражения, следуя какому-то плану, продумывают (на доступном им уровне) тактику и стратегию боя. Кстати, именно игра в солдатики представляет собой классический образец режиссерской игры. Развитой своей формы она достигает, разумеется, уже в более старшем возрасте, в школе, но нередко встречается и у дошкольников. Девочки в этом же возрасте более склонны к семейно-бытовым и сказочным сюжетам.

Следует отметить, что при сравнении индивидуальной игры девочек и мальчиков выявляются и еще некоторые различия. Как правило, девочки чаще предпочитают проигрывать с игрушками сюжеты, знакомые по совместным играм с детьми, охотно повторяют некоторые сюжетные цепочки по многу раз, гораздо подробнее, чем мальчики, отображают в игре конкретные бытовые моменты. У них несколько реже, чем у мальчиков, встречается обобщение действий в слове, но зато значительно чаще они используют предметы-заместители. Игровая речь у девочек носит более связный, повествовательный характер, рано появляются ролевые высказывания (от лица игрушки) и объяснительные высказывания. Обычно девочки выбирают для игры знакомую тематику и отказываются от предложения поиграть во что-то мало им известное (например, в луноход).

Для мальчиков же степень осведомленности о том, во что они играют, менее значима. Они охотно включают в игру даже совершенно неизвестные им понятия. Обычно это бывает случайно услышанное и запомнившееся слово, которое в игре наделяется новым, произвольным значением. Так, например, один из наблюдавшихся нами детей ввел в игру таинственное чудовище — «конденсатор». Он жил в пещере и нападал на путников. В игре другого мальчика действовал великан — «фазотрон». Кроме того, индивидуальная игра мальчиков более фрагментарна, сюжет следует случайным ассоциациям, чем у реалистически настроенных девочек. Игровая речь также различается: у мальчиков констатирующие высказывания по ходу игры хотя и присутствуют, но не все время, и они более отрывочны, чем у девочек. Зато необычайно широко представлены в игровой речи мальчиков звукоподражания. Голосом передаются всевозможные звуки: тархтение мотора, скрежет тормозов, гудки — в транспортных играх, завывание ветра, треск деревьев — при изображении бури, разнообразное рычание, пыхтение, мяуканье и вой животных, свист пуль, взрывы и т. п. У некоторых мальчиков этот звуковой фон является превалирующим и прочие речевые реакции теряются за ним. Звукоподражания часто используются мальчиками и для замены некоторых игровых действий.

Наблюдения показывают, что в большинстве тематика (как совместных, так и индивидуальных) игр девочек более однообразна, практически все их сюжеты сводимы к жизненному или игровому опыту ребенка, причем главным образом — непосредственному. У мальчиков в основе индивидуальной игры чаще лежит опосредованный опыт: сказки, рассказы, фильмы, радиопередачи и просто где-то услышанные истории. Поэтому и сюжеты индивидуальных игр у них разнообразнее.

Причина этого явления — в том, что в раннем детстве, когда игровая деятельность только начинает развиваться, все дети отражают в игре свой непосредственный опыт, изображают игровыми средствами знакомые формы поведения и действия взрослых. Подавляющее большинство взрослых, окружающих маленького человека, — это женщины. И двухлетний мальчик, и двухлетняя девочка в первых сюжетно-образительных играх используют знакомые им бытовые сюжеты: кормят куклу, укладывают, качают. Но у девочек такие игры поощряются, а у мальчиков — не всегда. Взрослый часто предпочитает видеть мальчика играющим в шофера, а не в няню детского сада, и, не всегда осознанно, наталкивает ребенка на другие формы игры, которые ему, взрослому, кажутся более подходящими для будущего мужчины. Мальчику покупают пластмассовое ружье, молоток, руль и т. п. В результате мальчик начинает играть сразу в «мальчишеские» игры, минуя необходимый этап развития игры —

отображение непосредственного опыта. Поэтому часто мы наблюдаем у мальчиков несформированную игру, зафиксированную лишь на внешних атрибутах отображаемой деятельности, с фрагментарным, отрывочным, неустойчивым сюжетом и т. п. Умение последовательного, логического отражения в игре каких-либо событий, отношений между людьми, сложных взаимосвязанных действий возникает у мальчиков в среднем на год позже, чем у девочек.

Чтобы этого не случилось, необходимо обратить специальное внимание на развитие игры при воспитании мальчиков с самых ранних лет. Конечно, нет необходимости поощрять у них «девчачьи» игры, особенно те, где мальчик принимает на себя женскую роль. Это бессмысленно, а с точки зрения правильного формирования личности ребенка (по данным медиков и психологов) даже вредно. Но нужно обеспечить мальчикам другой образец поведения, который они смогли бы отражать в своих играх. Это требует специальной организации опыта ребенка, обогащения его представлений и знаний о мире. Что видит малыш дома: мама стирает, готовит, ухаживает за ним, мама встречает и кормит папу, вяжет, шьет и ходит в магазин. А папа? Днем папа работает, его нет дома, и, что он делает, ребенок не знает. А вечером папа смотрит телевизор, ест, читает, ну, может быть, поиграет с ребенком. Таким образом, оказывается, что в раннем возрасте у мальчика отсутствуют достаточные представления об игровых действиях, связанных с мужскими ролями, у него нет образца. Недаром в играх трехлеток образ папы появляется редко и сводится к очень кратковременным сюжетам «папа смотрит телевизор», в лучшем случае — «папа чинит машину».

Необходимо показывать ребенку при всех возможностях различные действия-образцы: дворник колет лед, шофер водит автобус, тракторист пашет землю. Нужно стараться обогатить опыт ребенка — это необходимо не только для развития игры, а в первую очередь — для развития его личности.

Но и среди мальчиков, и среди девочек встречаются дети, которые вообще мало и плохо играют одни. С ними трудно и воспитателям и родителям. «Ничем не может себя занять!» — вот наиболее типичная жалоба на таких детей. В чем же дело? Чем эти дети отличаются от других?

Чаще всего это гиперактивные, подвижные дети, которым трудно остановиться надолго на каком-то одном виде деятельности. Особенности их нервной системы зачастую делают для них затруднительными и конструирование, и рисование, и лепку. Подвижные игры, спортивные упражнения не вызывают у них особенных трудностей, а так называемые «спокойные» сюжетно-ролевые игры требуют значительного напряжения. Малый игровой опыт, недостаточное умение отображать в игровой форме свои знания об окружающем мире делают невозможной и развитую индивидуальную

игру. Как следствие этого, ребенок постоянно требует внимания взрослого, мешает он и другим детям. Постепенная терпеливая индивидуальная работа с такими детьми может способствовать развитию у них в той или иной мере внимательности, усидчивости, настойчивости, т. е. качеств, необходимых при переходе к планомерному школьному обучению. Индивидуальная игра у гиперактивных детей может появиться несколько позже, чем у их сверстников, и обычно носит особый характер. Им свойственны игры, включающие большое количество движений, игры с неустойчивым сюжетом и т. п. Вспомните, у Хармса:

Бегал Петька по дороге,
По дороге, по панели,
Бегал Петька по дороге,
И кричал он «Ду-ду-ду!»
Я теперь уже не Петька,
Никакой уже не Петька,
Я теперь уже не Петька,
Я теперь автомобиль!»

Другая группа детей, неохотно играющих в одиночку, — это дети, привыкшие к ведущим ролям в совместных играх. Удовлетворяя в сюжетно-ролевых играх свою потребность в игре, в общении со сверстниками, они не особенно нуждаются в индивидуальных играх. Будучи оторваны от детского коллектива, они подолгу пристают к взрослому с просьбой поиграть с ними и лишь потом иногда начинают играть одни. Но им несколько мешает сложившийся у них опыт коллективной игры: привыкнув принимать на себя конкретную и часто одну и ту же роль в игре по какому-то определенному сюжету, эти дети затрудняются при необходимости действовать сразу

за нескольких персонажей, организовывать их взаимоотношения — выступать в качестве «режиссера». Поэтому их индивидуальная игра носит характер однообразного повторения какой-то игровой цепочки, либо дети ограничиваются предметно-практическими действиями, лишь формально связанными с сюжетом игры. Часто, начав было самостоятельно играть, такие ребята быстро переходят к какой-либо другой деятельности: начнут, например, строить домик для куклы, а затем, забыв про куклу, продолжают уже не связанную сюжетом игры конструктивную деятельность. В целом, если исключена возможность совместной сюжетно-ролевой игры, они явно предпочитают неигровые виды самостоятельной деятельности, такие, как рисование, конструирование, аппликация, рассматривание картинок в книгах и т. д.

Но подавляющее большинство дошкольников так или иначе играют как в совместные игры, так и в индивидуальные. Играют по-разному, в зависимости от возраста, от собственного игрового и социального опыта, от особенностей своего характера и положения в группе других детей. И это не случайно. Индивидуальная игра ребенка с распределением ролей между игрушками, в которой он сам выполняет режиссерские функции, — закономерная ступень в русле его игрового развития. Она возникает еще в раннем возрасте, на фоне предметной деятельности, а по мере развития совместной сюжетно-ролевой игры уступает ей ведущую роль; сама же индивидуальная игра на долгие годы остается одним из видов игровой деятельности ребенка.

Е. ГАСПАРОВА, НИИ дошкольного воспитания АПН СССР



ПО СТРАНИЦАМ ЖУРНАЛОВ

Народное образование

Под рубрикой «Совершенствовать учебно-воспитательный процесс» опубликована статья кандидата педагогических наук Н. Горбуновой «Организация обучения шестилеток» (№ 7, 1986 г.).

В ней говорится, что с 1986 года будет увеличиваться число классов, в которых обучение начинается с шести лет.

«На первом этапе, — констатирует автор, — определенная часть детей пойдет в школу и в семилетнем возрасте, а обучение детей-шестилеток будет проводиться по единой про-

грамме как в школах, так и в старших группах детских садов. Эти положения реформы дают надежные ориентиры в деле организации обучения детей шестилетнего возраста».

Организация обучения шестилеток требует от органов народного образования и руководителей школ продуманных решений. Необходимо позаботиться о помещениях, соответствующей мебели, игрушках, играх и т. д.

«При организации групп продленного дня с пребыванием шестилетних детей в школе до 17—18 ч, — говорится в статье, — гигиенисты предлагают ежедневный 2-часовой сон и 2—3 часовую прогулку с активным отдыхом. Дети, посещающие группы продленного дня, обязательно обеспечиваются двух-трехразовым горячим питанием». Предусмотрен и особый распорядок дня, включающий гимнастику, игры, прогулки.

Большая роль отводится методическим объединениям учителей и воспитателей с опорой на научные достижения и лучший опыт решения задач, диктуемых реформой. Например, обучение учителей лепке, конструированию, вырезанию, аппликации и т. д.

«Обучение детей шестилетнего возраста — общегосударственное дело...», — подчеркивает автор, — от того, как будет спланирован переход к обучению... будет зависеть здоровье малышей, их продвижение в учении. В условиях всеобщего перехода к обучению с шести лет важно знать не только уровень, возможности..., но и перспективы. В связи с этим особое значение придается составлению планов постепенного перехода к обучению детей с шести лет в условиях общеобразовательной школы и детского сада и контролю за их реализацией».